
Enseigner comme maître supplémentaire : motifs d'engagement et retours d'expériences. Quelles conséquences sur les trajectoires professionnelles ?

Quentin Magogeat et Thierry Bouchetal



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/10338>

DOI : 10.4000/osp.10338

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2019

Pagination : 29-50

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Quentin Magogeat et Thierry Bouchetal, « Enseigner comme maître supplémentaire : motifs d'engagement et retours d'expériences. Quelles conséquences sur les trajectoires professionnelles ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 48/1 | 2019, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 05 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/10338> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.10338>

Ce document a été généré automatiquement le 5 mars 2021.

© Tous droits réservés

Enseigner comme maître supplémentaire : motifs d'engagement et retours d'expériences. Quelles conséquences sur les trajectoires professionnelles ?

Quentin Magogeat et Thierry Bouchetal

- 1 Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » (PMQC) a été pensé, dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire (circulaire n° 2014-077 du 04 juin 2014), avec l'intention de renforcer la prévention et la remédiation des difficultés d'apprentissage des élèves. Le principe national d'affecter un maître supplémentaire à des écoles primaires, qui en ont fait la demande à partir d'un projet concerté, a cependant été décliné localement de façons très différenciées, tant du côté des niveaux de classe ciblés que du côté des modalités d'intervention des enseignants (Dutercq & Maleyrot, 2016). Au-delà des objectifs du dispositif, il est donc intéressant de se pencher sur les usages qu'en font les différents individus concernés. Par exemple, pour quelles raisons des professeurs des écoles ont-ils fait le choix de candidater sur des postes qui bousculent la forme scolaire traditionnelle ? Quelles évolutions ont-ils perçues dans leurs pratiques et dans la définition de leur identité professionnelle ? Et, *in fine*, quelles sont les répercussions d'une telle expérience sur les trajectoires enseignantes ? Afin de rassembler des données nouvelles, nous avons sollicité des maîtres supplémentaires via un questionnaire (N = 55) et des entretiens complémentaires (N = 6).
- 2 Dans une première partie, nous faisons le point sur différentes études situant d'une part, le dispositif PMQC et, d'autre part, les parcours des professeurs des écoles, précisant en synthèse notre cadre théorique construit autour des processus transitionnels et identitaires. Après avoir fait état de nos options méthodologiques,

nous présentons ensuite les principaux résultats de la recherche : les motifs d'engagement dans ce dispositif et les traits significatifs des expériences de ces enseignants surnuméraires. Enfin, nos analyses permettent de mettre en relief les conséquences paradoxales de cet épisode professionnel sur le devenir des personnes interrogées dans le métier, soulignant dans de nombreux cas le sentiment d'une transition inaboutie.

Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » et les parcours professionnels des enseignants du premier degré : état des connaissances et questionnement

- 3 Travailler avec un autre adulte (enseignant spécialisé, professionnel de la petite enfance, intervenant sportif, par exemple) dans une classe n'est pas une nouveauté mais viser un enseignement à deux, sans distinction de fonction a priori, comme l'ambitionne le dispositif PMQC, a suscité une approche scientifique renouvelée, d'autant plus qu'il s'agissait d'une mise en œuvre d'ampleur sur le territoire français. Ainsi, le rapport présenté par Toullec-Théry (2015) a identifié sept modalités possibles de travail en binôme relevant soit de la co-intervention, soit du co-enseignement, voire des temps durant lesquels l'un des deux enseignants peut observer l'autre en train de travailler. Ces combinaisons, non obligatoirement figées dans le déroulement d'une séance, ont été décidées localement par les équipes pédagogiques, parfois au risque paradoxal d'un moindre apprentissage des élèves si les indicateurs comportementaux prenaient le pas sur les objectifs d'enseignement. Sur un temps long d'observation du dispositif (deux années scolaires), trois dynamiques professionnelles (Maleyrot, 2017) se dessinent : une dynamique « conservatrice » qui ne bouscule pas la forme scolaire traditionnelle (un enseignant – une salle – une classe) mais allège la charge de travail avec la répartition des élèves ; une dynamique « communautaire » qui envisage un travail des élèves et des maîtres selon des logiques de décroisement, au-delà des niveaux d'âges, fédérant autour de projets ; une dynamique « co-réflexive », située dans la classe et sa complexité, visant à multiplier les stratégies didactiques et pédagogiques concertées (puis analysées) pour lutter contre les difficultés d'apprentissage. Dans ces conditions, un développement professionnel des enseignants, notamment des compétences réflexives (Uwamariya & Mukamurera, 2005), peut être observé si le binôme partage ou définit ensemble « des règles de travail » nécessaires à l'acceptation du regard d'un pair sur l'activité professionnelle habituellement peu visible (Magogeat, 2017a).
- 4 Plus généralement, les trajectoires professionnelles des enseignants du premier degré sont définies d'abord par des critères institutionnels (titularisation, échelon, note d'inspection, mobilité entre établissements) sans réellement appréhender les mouvements sous-jacents. L'identité enseignante se construit selon « un processus dynamique, entre permanence et reconfigurations » (Bouchetal & Lantheaume, 2015, p. 85), pouvant faire alterner dans l'activité phase d'engagement et phase de retrait, ou bien encore occasionner des remaniements dans la définition de soi comme enseignant : par exemple fragilisation en raison d'un décalage avec l'image sociale du métier ou affirmation progressive d'un style professionnel. Si les changements de postes à l'intérieur d'une école ou vers un autre établissement sont nombreux, rares sont les enseignants qui font le choix de quitter la classe (Quinson, 2004). Parmi ceux-là,

nous trouvons les maîtres qui exercent dans l'enseignement spécialisé (Denis, 2014). Leur mobilité est le résultat de plusieurs facteurs : parcours antérieur souvent riche d'expériences avec des publics en difficulté, choix du métier tardif sans référence à une vocation, autorisant ainsi à d'autres projets professionnels (perspective renforcée par un rejet de certains aspects de la forme scolaire traditionnelle). À cela se rajoutent des éléments de la vie personnelle et des éléments contextuels liés à l'institution telle que la nomination des premiers postes directement sur des postes de l'enseignement spécialisé.

- 5 Par conséquent, notre enquête s'intéresse d'une part, aux raisons pour lesquelles des enseignants décident de travailler dans un nouveau dispositif et, d'autre part, en retour, en quoi cette expérience — menacée de s'interrompre avec l'arrêt du dispositif « Plus de maîtres que de classes » — a des conséquences sur leur trajectoire professionnelle. Cela nécessite de considérer les dimensions individuelles et située d'un tel épisode professionnel en analysant notamment les motifs d'engagements et les expériences décrites par les enseignants. Sont ainsi mis en tension les « questionnements existentiels qui touchent une ou plusieurs dimensions de l'identité [...], [général] moment fort de réflexivité et de confrontation directe avec autrui, avec soi-même et avec le réel de la vie » et, conjointement, l'inscription « dans un cadre sociohistorique et organisationnel qui lui donne sens et permet son intelligibilité » (Kaddouri, 2017, pp. 122-123).
- 6 Il nous semble alors possible de qualifier l'expérience dans le dispositif PMQC comme une situation de transition professionnelle (Balleux & Perez-Roux, 2013) car il s'agit d'une phase dans laquelle le sujet s'engage pleinement (les enseignants devaient candidater, renonçant à leur dernière affectation), avec la perspective de possibles changements. Potentiellement, cela génère pour les individus des tensions identitaires, des ajustements entre l'expérience antérieure d'enseignant et la nouvelle activité de travail en tant que maître supplémentaire. Selon Kaddouri (op. cit.), six dimensions sont à prendre en compte pour analyser les enjeux identitaires d'une telle situation de transition : le contexte sociohistorique de la transition (repérer les facteurs objectifs qui conditionnent la transition), la situation de départ (décrire la situation à quitter et la nature de l'évènement déclencheur), le projet visé (énoncer les caractéristiques du projet avec des ressources mobilisables ou non), la période de transition en elle-même (analyser la situation intermédiaire où s'entremêlent pratiques, normes, postures en lien avec la situation quittée et celles véhiculées dans la nouvelle situation), la personne en transition (qualifier le rapport entre les conditions objectives et les conditions subjectives de la transition, et ainsi déterminer le fait de bien vivre ou non cette transition), et enfin l'environnement (identifier les collectifs, les soutiens, l'ensemble des acteurs — « les transiteurs » — qui interagissent tout au long de cette phase de transition).

Méthodologie

- 7 Cette recherche s'est déroulée en deux temps. Premièrement, nous avons diffusé un questionnaire via un groupe de discussion, créé sur les réseaux sociaux en 2015 par une enseignante, rejoignant plus de 1100 maîtres supplémentaires. Cette enquête initiale comportait sept questions ouvertes, relatives aux motifs d'engagement dans le

dispositif PMQC, aux traits significatifs de leur expérience en tant que maître supplémentaire et enfin, concernant leurs perspectives professionnelles.

Figure 1. Questions ouvertes adressées aux maîtres supplémentaires par questionnaire/ Figure 1. Open-ended questions for additional teachers by questionnaire

Question 1 : Pourriez-vous nous raconter ce qui vous a amené au métier de professeur des écoles et quel a été votre parcours professionnel jusqu'à ce jour ?
Question 2 : Pour quelles raisons êtes-vous devenu maître supplémentaire ?
Question 3 : À partir de votre pratique, qu'est-ce qui caractérise l'activité d'un maître supplémentaire ?
Question 4 : Quelles sont vos satisfactions dans votre activité professionnelle ?
Question 5 : Quelles sont les difficultés rencontrées dans votre activité professionnelle ?
Question 6 : Comment vous situez-vous par rapport à l'évolution actuelle du dispositif « Plus de maîtres que de classes »
Question 7 : Comment envisagez-vous la suite de votre parcours professionnel ?

- 8 Au total, 55 questionnaires complétés — 47 femmes et 8 hommes, issus de 39 départements différents (Outre-mer y compris) — nous ont été retournés. Sur les 55 maîtres supplémentaires, 3 ont un an d'expérience dans cette nouvelle activité, 26 ont deux années d'expérience, 25 en ont trois et 1 personne est, quant à elle, dans sa quatrième année en tant que maîtresse supplémentaire. Un second temps de l'enquête a été consacré, par l'intermédiaire d'entretiens semi-directifs (N = 6 ; cf. figure 2), à l'approfondissement d'un thème — les apprentissages en situation de travail — identifié comme récurrent dans les réponses. Dans les questionnaires, les enseignants faisaient état d'apprentissages au contact de pairs sans les expliciter. Un guide d'entretien a ainsi été élaboré à partir de l'analyse des réponses apportées pour identifier les savoirs/outils/astuces qui font l'objet d'une transmission dans le cadre d'un travail à plusieurs et saisir des éléments permettant de mieux caractériser une circulation de savoirs entre enseignants engagés dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes ».

Figure 2. Données sociodémographiques des maîtres supplémentaires interrogés par entretien/ Figure 2. Socio-demographic data of additional teachers interrogated per interview

Entretien	Prénom d'emprunt	Sexe	Âge	Ancienneté	
				Métier	Maître +
1	Fatima	Femme	38 ans	14 ans	3 ans
2	Catherine	Femme	49 ans	19 ans	2 ans

3	Dominique	Femme	52 ans	17 ans	4 ans
4	Clotilde	Femme	45 ans	19 ans	3 ans
5	Sophie	Femme	32 ans	8 ans	2 ans
6	Séverine	Femme	41 ans	11 ans	2 ans

- 9 L'ensemble des données, issues des questionnaires et des entretiens (menés dans une optique de complémentarité et d'approfondissement de certains résultats issus du questionnaire), a été traité selon une étude thématique (Paillé & Mucchielli, 2012). Leur classification a pris la forme de tableaux d'analyse, constitués de catégories préexistantes (issus notamment de travaux de recherche antérieurs) et d'autres catégories, qui ont émergé au fur et à mesure de l'enquête. Cette démarche a abouti aux résultats présentés dans la partie suivante.

Résultats

Motifs d'engagement pour devenir maître supplémentaire

- 10 Les enseignants interrogés ont été invités à expliciter les raisons pour lesquelles ils se sont engagés au sein du dispositif PMQC. À partir de leurs réponses, nous avons pu identifier plusieurs motifs d'engagement pour devenir maître supplémentaire. Tout d'abord, la plupart des maîtres supplémentaires semble s'être investie dans ce dispositif pour répondre à des besoins propres, directement en lien avec l'exercice de leur métier. L'analyse des justifications révèle des stratégies (Lantheaume & Hélou, 2008) de désengagement partiel du travail ordinaire de l'enseignant, qui se retrouve à un moment donné en difficulté, et/ou de réengagement dans une nouvelle activité liée à ce dispositif émergent.
- 11 En effet, certains professeurs des écoles choisissent de devenir maître supplémentaire pour rompre avec un sentiment de routine et de lassitude : « *Je commençais à me lasser de la classe et de son extrême lourdeur [...] pour retrouver le goût d'enseigner* » (Q.37). Pour d'autres, l'arrivée de ce dispositif a été vécue comme une occasion de pouvoir expérimenter, par un travail à plusieurs, de nouvelles pratiques, de nouvelles manières d'enseigner : « *J'avais entendu parler du PMQC par une collègue et amie qui était elle-même maîtresse supplémentaire. Elle m'a brièvement expliqué le fonctionnement et je me suis dit que ça pouvait être une formidable occasion de me renouveler* » (Q.12). Douze enseignants affirment que le choix d'être maître supplémentaire résulte d'une cooptation au sein de l'école avec la volonté d'investir un dispositif qui engage davantage de travail collectif (soit à l'échelle de l'école, soit en réponse à une volonté de travailler avec certains collègues). L'enseignant devenu maître supplémentaire était alors jugé comme la personne la mieux placée pour assumer cette responsabilité, au regard de son expérience, de son ancienneté dans l'école et dans le métier, des relations qu'il entretient avec le reste de l'équipe, etc. : « *C'était plutôt par cooptation avec l'idée que j'apparaissais pour mes collègues comme l'enseignante la plus apte à occuper le poste de M+. J'ai une expérience assez conséquente avec le cycle 2 et j'ai une bonne relation avec le RASED donc pour éviter tout conflit, l'équipe et moi-même avons décidé que je sois M+* » (Q.28). Pouvoir

travailler à plusieurs enseignants a donc également joué un rôle dans l'engagement d'enseignants dans ce dispositif.

- 12 De surcroît, d'autres maîtres supplémentaires expriment une souffrance au travail, liée à un sentiment d'isolement (« *Je ressentais le poids de la solitude dans ma classe* » Q.29) ou davantage relative à la gestion du « sale boulot » (Payet, 1997) : « *Je me sentais épuisée par [...] l'accroissement des problèmes de comportements des enfants qui semblent plus difficiles à gérer* » (Q.24). Le rejet d'une partie des tâches comme la gestion de la classe, la gestion de l'ordre dans la classe, voire de problèmes extra-scolaires (« *la gestion des difficultés scolaires mais surtout sociales, familiales, etc., dans ma classe me devenait insupportable* », Q. 22) a incité certains enseignants à s'engager dans le dispositif, avec pour conséquence, un allègement du poids relatif à la responsabilité d'une classe. Certains évoquent la possibilité de pouvoir s'appuyer sur le collectif pour mieux gérer des problèmes auxquels ils sont quotidiennement confrontés. Le collectif apparaît alors comme un motif d'engagement et notamment pour des enseignants qui ont envisagé le poste de maître supplémentaire comme une ressource pour apprendre ou transmettre en travaillant entre pairs : « *J'ai pu acquérir tout au long de ma carrière une expérience que je voulais transmettre aux plus jeunes* » (Q.43). Investir le dispositif était perçu comme une possibilité d'un partage amplifié des ressources et des savoirs.
- 13 Enfin, il semble important de noter qu'aucun des enseignants répondant au questionnaire n'a évoqué de manière explicite la volonté de s'engager dans ce dispositif pour lutter contre les difficultés des élèves. Ces derniers sont cependant cités dans les réponses traitant des satisfactions et des difficultés de l'activité professionnelle des maîtres supplémentaires (puis à l'occasion des entretiens d'approfondissements). Nous faisons l'hypothèse que cette dimension est pourtant bien présente, mais sans doute de façon intériorisée, masquée par l'urgence et l'opportunité d'enseigner différemment.

Expérience et apprentissage en situation de travail

- 14 Au-delà des objectifs du dispositif, il est intéressant de se pencher sur les usages qu'en font les différents individus concernés. En particulier, comment caractériser l'activité du maître supplémentaire ? Quels en sont les traits significatifs ? Quelles évolutions ces professeurs des écoles ont-ils perçu dans leurs pratiques et dans la définition de leur identité professionnelle ?

Retour d'expérience : traits significatifs de l'activité du maître supplémentaire

- 15 L'analyse des données permet d'identifier des perceptions semblables de l'activité du maître supplémentaire chez les enseignants interrogés. La plupart évoque une nécessité d'être polyvalent pour pouvoir travailler avec plusieurs enseignants sur différentes classes au cours d'une même journée. Ils insistent sur l'idée d'être flexible pour tenter de s'adapter aux contraintes et manières de faire de chacun, dans le souci constant de ne pas paraître comme jugeant la pratique d'autrui. Près d'une quinzaine de maîtres supplémentaires évoquent des compétences relationnelles comme indispensables pour le bon fonctionnement du dispositif. Ils disent devoir faire preuve de « diplomatie » pour convaincre certains enseignants de s'engager pleinement dans le dispositif, tout en précisant la place du maître supplémentaire dans la classe : « *Beaucoup de diplomatie aussi pour expliquer mon rôle dans la classe et faire comprendre à tous que je suis bien un enseignant à part entière de l'équipe* » (Q.45).

- 16 La dimension collective du travail apparaît distinctement dans les réponses des maîtres supplémentaires. Ils affirment profiter du dispositif pour favoriser une dynamique en faveur d'un travail à plusieurs au sein de l'école : « *Impulser une nouvelle dynamique de travail dans l'équipe. Cela faisait deux ans que les choses ronronnaient (ambiance morose, peu de partage, enseignants qui bossent chacun de leur côté...)* et l'arrivée d'une PMQC a été une bonne chose pour notre école » (Q.53). Le travail à plusieurs enseignants et ce qu'il peut permettre (notamment des discussions sur les pratiques professionnelles, des échanges d'astuces et la possibilité d'observer un pair en activité) apparaît comme un motif de satisfaction pour une majorité d'enseignants interrogés. Une maîtresse se considère, quant à elle, comme « *un trait d'union entre les enseignants (enfin, ceux qui sont dans le dispositif)* » (Q.7). Elle estime avoir un rôle à jouer dans la cohésion de l'équipe enseignante en facilitant les connexions possibles entre enseignants. Il réside cependant ici une difficulté pointée par des maîtres supplémentaires, celle de mobiliser l'ensemble des collègues pour travailler plus collectivement même si tous ne participent pas au dispositif.
- 17 Générer du lien dans l'équipe, amorcer une dynamique et créer des habitudes de travail à plusieurs enseignants nécessitent du temps. La difficulté à en dégager pour aborder des dimensions relatives au dispositif apparaît comme l'un des premiers motifs d'insatisfaction des maîtres supplémentaires dans leur activité : « *Le manque de temps est de loin la principale critique à faire à ce dispositif qui ne nous permet pas d'instituer des temps de débats pour mettre correctement en œuvre le PMQC* » (Q.41). Cette critique, déjà identifiée dans de précédents travaux (Picard, 2015 ; Magogeat, 2017b), est couplée à un sentiment de manque d'accompagnement de la part de l'institution. Certains enseignants se plaignent de ne pas avoir reçu — ou suffisamment reçu pour ceux qui en ont bénéficié — de formations (ni pour les maîtres titulaires des classes) pour mettre en œuvre le dispositif. Les principaux temps de formation pointés par les maîtres supplémentaires interrogés semblent s'être effectués en situation de travail. Une maîtresse supplémentaire indiquait par exemple que « *voir les collègues fonctionner est un véritable réservoir de formation* » (Q.14). De nombreuses expressions employées par les enseignants faisaient en effet état d'apprentissage au contact des pairs, en situation de travail, et d'une circulation de savoirs. L'expérience de maître supplémentaire peut-elle être source d'apprentissages « sur le tas » ? Cette transition dans le parcours des enseignants peut-elle être une opportunité de développement professionnel (Bouchetal, 2017) ? Si oui, pour quelles compétences professionnelles ?

Des apprentissages par les maîtres supplémentaires en situation de travail ?

- 18 Vingt-huit questionnaires mettent explicitement en avant l'idée d'un dispositif qui offre des occasions d'expérimenter de nouvelles pratiques et d'opportunités permettant leur développement professionnel. Certains enseignants estiment que l'engagement dans le dispositif permet de favoriser de nouveaux modes de travail, reposant essentiellement sur un travail à plusieurs, grâce auquel ils affirment avoir l'opportunité d'interroger leurs pratiques et d'apprendre au contact des pairs, leur permettant *in fine*, d'agir sur la difficulté des élèves. Ainsi enseigner comme maître supplémentaire permet d'« *observer et s'approprier de nouvelles façons d'enseigner [...] avec la possibilité de réfléchir à deux voire à plusieurs* » (Q.3) ou bien encore de « *pouvoir se nourrir des pratiques de ses collègues* » (Q.29). Cela occasionne selon eux un développement professionnel accéléré : « *J'ai appris une quantité impressionnante de choses*

et cela vaut plus que toutes les formations que j'ai eues jusqu'à présent. Lorsque je reviendrai dans une classe, je n'enseignerai plus comme j'ai pu le faire avant... mais vraiment pas... Je sais que je réinventerai tout ! » (Q.37)

« On confronte nos expériences, on parle de nos connaissances, on essaye d'améliorer nos connaissances didactiques, pédagogiques. L'important à dire, c'est aussi le fait de prendre du recul. On a plus de réflexion et d'analyse sur nos pratiques. Je crois fondamentalement en ce dispositif car il change la façon dont on enseigne et à moindre coût puisqu'on se forme et on s'entre-aide entre professeurs » (Q.52)

- 19 Les apprentissages en situation de travail semblent effectivement être liés au fait de travailler avec un pair. Les enseignants affirment prendre le temps d'observer, non seulement les élèves, mais également leurs collègues en train de travailler. Ils essayent de dégager des moments, le plus souvent sur des temps informels, pour échanger sur leurs pratiques professionnelles. Pouvoir s'exprimer sur le métier, débattre de ce qu'ils font en classe apparaît comme un motif de satisfaction. Ils mettent également en lumière l'importance du partage de ressources pédagogiques, de « *bonnes pratiques* » (Q. 4) sans pour autant les expliciter.
- 20 Fort de ce constat et pour approfondir ces déclarations, des entretiens ont été menés avec des maîtres supplémentaires pour saisir les éventuels apports professionnels du travail à plusieurs et comprendre quels seraient, selon les enseignants, les apprentissages qui s'effectuent en situation de travail et/ou quels sont les outils/ astuces qui font l'objet d'une transmission. Les enseignants interrogés expliquent que le maître supplémentaire est un interlocuteur privilégié dans l'équipe pour partager des ressources et faire circuler des savoirs :

« Les collègues du cycle 2 où je travaille exclusivement cette année m'ont incitée à organiser des rencontres pour parler de ce que je vois chez les unes et chez les autres et qui mérite d'être partagé. (...) Les collègues racontent ce qu'elles font et qui fonctionne avec ou sans moi. Je relance, décontextualise, relie avec des expériences vues dans les classes. Nous réfléchissons ensemble pour les autres classes. Par exemple, des grilles de correction de production d'écrits communes aux CE, adaptées pour les CP » (Fatima, maîtresse supplémentaire depuis trois ans).
- 21 Tous les entretiens illustrent – dans des mesures et temporalités différentes – le rôle du maître supplémentaire comme facilitateur d'échanges entre enseignants à l'échelle de l'école : « *Ça semble amorcer des dynamiques dans l'équipe pour co-construire certaines séances, certaines séquences* » (Dominique, maîtresse supplémentaire depuis quatre ans). L'arrivée du dispositif PMQC a permis une augmentation des échanges entre enseignants. Des maîtres supplémentaires expliquent que leur présence favorise le partage d'outils, de techniques, de méthodes qui concernent à la fois des astuces dans la gestion de la classe (obtenir le silence en classe avec « la main du silence » par exemple) mais également des méthodes qui favorisent, selon eux, les apprentissages des élèves :

« Affichage des textes avec utilisation de couleurs pour les « mariages » de lettres pour former sons complexes (au, on, en, an...), identifiées dans les « maisons des lettres » sur support collectif et sur texte individuel » (Fatima, maîtresse supplémentaire depuis trois ans)
- 22 Les propos de cette maîtresse supplémentaire sont relatifs à la mise en œuvre d'une méthode en apprentissage de la lecture qu'elle a pu observer auprès d'une enseignante titulaire d'une classe avec qui elle intervient. Jugeant qu'il s'agissait d'une « bonne pratique », elle a décidé de l'appliquer et de la transmettre aux autres enseignants qui

pouvaient potentiellement être intéressés. Des maîtres supplémentaires assurent profiter de ne plus avoir de gestion quotidienne d'une classe pour davantage s'intéresser aux travaux de recherche, avec l'intention de pouvoir ensuite les mobiliser dans leur pratique. Clotilde, maîtresse supplémentaire depuis trois ans, évoque par exemple les travaux de Goigoux sur la lecture avec la « Méthode Lectorino-Lectorinette¹ » ou affirme s'inspirer des études de Brissiaud sur la construction du nombre : « J'ai eu un peu plus de temps pour fouiller les travaux qui existaient et qui pouvaient nous aider. » (Clotilde, maîtresse supplémentaire depuis 3 ans). En somme, le dispositif a favorisé, en lien avec un questionnaire professionnel ciblé, l'appropriation et la diffusion de ressources issues de la recherche. Il s'agit là d'une dimension heuristique pour la formation continue des enseignants.

Prise de position sur l'évolution du dispositif et projection personnelle sur la suite des parcours professionnels

- 23 Au cours du questionnaire adressé aux maîtres supplémentaires, deux questions ont été posées afin de connaître leur positionnement par rapport aux évolutions du dispositif PMQC et la manière dont ils envisageaient la suite de leur parcours professionnel. Précisons que lors de la passation du questionnaire, le ministre de l'Éducation nationale annonçait le déploiement du dédoublement des classes de CP en REP+.

Entre inquiétude généralisée des maîtres supplémentaires et rares rejets du dispositif

- 24 L'analyse des questionnaires fait émerger chez une quasi-unanimité des maîtres supplémentaires l'expression d'une inquiétude, voire d'une indignation, concernant une suppression ou un abandon progressif du dispositif PMQC qu'ils jugent très probable :
- « Dans mon département, sur 14 ETP de PMQC, 6 seront supprimés. Quand on écoute le Ministre, il affirme ne pas piller le PMQC pour mettre les enseignants devant des classes dédoublées. Encore une fois, nous sommes dupés par des responsables politiques. Dans mon département, on supprime presque la moitié des M+. Dans deux ans, le dispositif n'existera plus ! Cela m'inspire de la colère parce que les M+ s'investissent énormément dans le dispositif » (Q.36).
- 25 Cette remarque semble partagée par de nombreux maîtres supplémentaires. Le champ lexical utilisé par les enseignants pour exprimer leur incompréhension est très nourri : « dépit », « révolté », « mépris », « vision court-termiste », etc. Ils expriment également une colère parce qu'ils estiment qu'il faut laisser du temps au dispositif pour qu'il fasse ses preuves. Ils regrettent aussi de ne pas être consultés et affirment subir des décisions qui les concernent mais auxquelles ils ne peuvent pas prendre part : « Une fois de plus, on ne nous demande pas notre avis et on balaie un dispositif qui est apprécié et souhaité par les enseignants... » (Q.17). L'impression que le dispositif PMQC est amené à disparaître sans que les maîtres supplémentaires soient consultés leur donne le sentiment d'un manque de reconnaissance professionnelle, déjà identifié dans de précédents travaux sur les parcours professionnels des enseignants du premier degré : « C'est un mépris total du travail accompli par les maîtres supplémentaires depuis l'instauration du dispositif ; le gouvernement néglige complètement l'avis des maîtres supplémentaires qui font fonctionner ce dispositif et sur qui, repose (en partie car ils travaillent avec les autres enseignants) une partie

des progrès constatés chez les élèves » (Q.24). Le questionnaire proposé apparaît alors comme un moyen d'expression pour les maîtres supplémentaires, verbalisant par ce biais leur mécontentement.

- 26 Quelques rares maîtres supplémentaires (trois sur cinquante-cinq) font cependant état d'une expérience peu satisfaisante à propos du dispositif. Ils expliquent avoir rencontré des difficultés en affirmant qu'il s'agit parfois plus d'« *une succession de travail avec chacun des PE qu'avec l'ensemble de l'équipe* » (Catherine, maîtresse supplémentaire depuis deux ans). Trouver sa place au sein de l'équipe et dans les binômes constitués avec des maîtres titulaires des classes n'a pas été toujours aisé. Selon eux, l'efficacité du dispositif tient en grande partie sur la cohésion des binômes. Si les enseignants ne parviennent pas à dépasser certaines difficultés (« *Anxiété de certains collègues à me voir arriver dans leur classe et d'être jugées* » Q.45), l'expérience peut être source de souffrance au travail. C'est notamment ce que semble indiquer l'énumération des difficultés rencontrées par une maîtresse supplémentaire :

« Gérer des collègues qui ne me considèrent pas comme partie intégrante de l'équipe. Sans cesse obligée de faire des compromis. Difficulté de trouver une place dans certaines classes. Manque de temps et d'envie de certains PE. Incompréhension des élèves de ne me voir que sur certains créneaux... » (Q.21)

- 27 Au regard des difficultés tant organisationnelles que relationnelles, ils s'expriment en faveur de l'arrêt du dispositif ou au moins de leur expérience en tant que surnuméraires. Contrairement à une majorité d'enseignants, ces maîtres supplémentaires affirment ne pas avoir tiré de profit de cette expérience, liée à une complète incertitude concernant l'efficacité du dispositif PMQC sur la réussite des élèves.

Capitaliser l'expérience pour la réinvestir dans d'autres contextes de travail

- 28 La dernière question adressée aux maîtres supplémentaires portait sur la suite de leur parcours professionnel afin d'appréhender la manière dont ces derniers l'envisagent. Nombreux sont les enseignants à avoir exprimé des incertitudes, notamment parce qu'ils ne savent pas si le dispositif va être reconduit ou non dans leur école. Dans l'éventualité d'un maintien du dispositif, une majorité exprime son souhait de poursuivre en tant que maître supplémentaire et d'inscrire leur action dans le temps. Dans l'éventualité inverse, ils indiquent vouloir reprendre une classe, notamment en cycle 2. Ils envisagent alors un retour en classe, avec la responsabilité et la gestion, seul, d'une classe, redevenue le territoire symbolique d'appartenance et d'action de l'enseignant (Garnier, 2003). Parmi les maîtres surnuméraires interrogés, une dizaine émet le souhait de prendre en charge une classe avec les effectifs dédoublés : « *Si le dispositif est amené à disparaître, essayer d'avoir un CP dédoublé pour pouvoir continuer de travailler collectivement* » (Q.8). Ils insistent sur leur volonté de capitaliser leur expérience et de « *réinvestir ce qui a été appris (...) en tant que M+* » (Q.17) dans de nouvelles situations de travail.
- 29 D'autres expriment des réticences marquées pour retourner dans une classe en tant que maître titulaire. L'arrivée du dispositif dans certaines écoles a été une opportunité pour des enseignants en souffrance de se dégager du poids de la gestion d'une classe. L'idée même de revenir à ce qui précédait le dispositif engendre de nouvelles inquiétudes :

- « J'angoisse à l'idée que le dispositif soit abandonné. Je cherche une porte de sortie voire une reconversion professionnelle, peut-être dans la formation » (Q.16)
- « Je pense m'orienter dans le champ de la formation, de pouvoir conseiller les nouveaux arrivants et n'ai plus vraiment le courage de reprendre une classe à plein temps » (Q.43)
- « Si je retrouve des conditions similaires [classe difficile ; problème avec les élèves et les parents] à celles que j'ai quittées avant d'être maître sup, je pense que j'envisagerais une reconversion professionnelle » (Q.49)

30 Ces enseignants imaginent ainsi d'autres voies professionnelles et semblent écarter l'idée de revenir à une activité davantage ordinaire ou une pédagogie plus « traditionnelle » (Houssaye, 2014). Deux d'entre eux souhaitent par exemple poursuivre vers le champ de la formation avec l'obtention du Certification d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur (CAFIPEMF). Une autre maîtresse supplémentaire (PE depuis une trentaine d'années) exprime, quant à elle, ses doutes sur son avenir au sein de l'Éducation nationale : « *Je ne sais pas, je suis dans une période de doute et j'envisagerai presque de quitter l'éducation nationale tant je me sens méprisée par l'institution* » (Q.30). Cette enseignante met en exergue sa difficulté à subir des décisions sans ne jamais être consultée, alors que le dispositif commence, à ses yeux, « à faire ses preuves tant sur les élèves que dans les manières de travailler à plusieurs avec les collègues » (*Ibid*). Elle exprime une impression de « gâchis », celui de ne pas profiter d'apports liés au travail à plusieurs sur la professionnalité enseignante et pour la réussite des élèves. Ce sentiment est d'ailleurs partagé par la plupart des enseignants qui se sont favorablement positionnés dans le questionnaire sur un maintien du dispositif.

Enseigner dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : un épisode décisif pour la suite de la trajectoire professionnelle ? (Éléments de discussion)

31 Les résultats de cette recherche nous invitent à interroger, au prisme des six dimensions repérées par Kaddouri (op. cit.), les enjeux identitaires des situations de transition vécues par des enseignants du primaire devenus maîtres supplémentaires. L'engagement dans le dispositif PMQC s'inscrit dans un contexte marqué par la promotion d'une politique éducative nationale de « refondation de l'École de la République », en particulier pour l'éducation prioritaire. Ainsi, des professeurs ont pu s'en saisir pour envisager des évolutions dans leur parcours, à partir de situations professionnelles qu'il semble possible de recouper en deux catégories. Leur participation à ce dispositif s'est effectuée soit à la suite d'une cooptation, étant désignée comme la personne jugée la plus apte par l'équipe enseignante de l'école concernée, soit à la suite d'une décision plus personnelle motivée par un sentiment de lassitude et de routine voire, dans certains cas, d'une souffrance liée à l'exercice du métier. Ces maîtres se sont alors retrouvés dans un *double processus identitaire* : se départir progressivement des manières de faire, de penser propres à une forme scolaire traditionnelle à laquelle ils étaient habitués, pour se socialiser et adopter les normes, valeurs et postures relatives à leur nouvelle fonction d'enseignant supplémentaire. Ils ont, entre autres, été amenés à arbitrer entre plusieurs demandes ou à impulser des pratiques nouvelles bousculant des organisations antérieures. Cette mise en avant au sein de communautés de travail, plus ou moins rodées, a contribué à leur évolution professionnelle. Des « *transiteurs* », propices à ces remaniements, peuvent être

identifiés, par exemple des collectifs de pairs impulsés par l'institution dans certaines circonscriptions, ou bien encore des groupes de discussions en ligne (et notamment celui sur lequel nous avons pu diffuser notre questionnaire).

- 32 Ainsi, les maîtres supplémentaires de notre corpus disent s'être investis fortement dans ce projet, mobilisant du temps et usant de détermination. Ils sont également nombreux à affirmer prendre du plaisir dans cette transition en pouvant travailler autrement. Les apprentissages professionnels mentionnés relèvent de deux ordres : un enrichissement des répertoires didactique et pédagogique ainsi que des compétences réflexives élaborées au quotidien par des analyses parfois brèves au cœur de l'activité ou à distance de façon plus échafaudée. Dès lors, la perspective d'une suppression progressive du dispositif inquiète la plupart des enseignants interrogés. Elle semble être vécue comme une transition inachevée de par le décalage entre le projet personnel des maîtres découvrant une autre façon d'exercer leur métier (nécessitant selon eux du temps supplémentaire pour installer de nouvelles habitudes de travail et en évaluer l'efficacité) et le projet institutionnel reconfigurant petit à petit le dispositif vers un format plus traditionnel (les « classes dédoublées » avec douze élèves et un seul professeur). Ces craintes (« Quel avenir pour le dispositif ? », « Que faire si mon poste venait à disparaître ? ») pointent, selon nous, un double déficit dans l'accompagnement de ces enseignants. D'une part, du point de vue des parcours individuels, comment mettre à profit cet épisode professionnel si les maîtres se sentent contraints de se conformer, à nouveau, à des modalités de travail qu'ils rejetaient précédemment ? D'autre part, du côté du groupe professionnel, n'existe-t-il pas un risque d'une perte de ressources collectives, construites localement dans les écoles grâce au dispositif PMQC, alors qu'elles pourraient être, *in fine*, utiles à l'évolution de la professionnalité enseignante ? Dans les deux dimensions, il y a un risque de déperdition si aucun cadre formatif n'est prévu pour expliciter une telle expérience et lui permettre de donner toute sa pleine mesure (Mayen & Mayeux, 2003).
- 33 Seuls quelques maîtres supplémentaires envisagent, de façon sereine, de poursuivre leur évolution professionnelle en repensant leurs pratiques de classe et/ou en contribuant à la formation des autres enseignants. Il semblerait que, pour eux, leur engagement dans ce dispositif (à l'instar de ceux vécus à l'occasion d'autres postes spécifiques dans l'Éducation nationale) s'inscrive dans un continuum de choix qui nourrissent leur professionnalité, ou bien encore, que cette phase corresponde, lors du déroulement d'une carrière, à une forme de ressourcement nécessaire à un réengagement dans l'activité. En somme, le processus de transition vécu à l'occasion de l'engagement comme maître surnuméraire demeure inabouti pour certains professeurs, car il traduit un manque d'anticipation des conséquences professionnelles sur les trajectoires enseignantes. En s'orientant vers ce dispositif, les maîtres ont finalement pu commencer à appréhender plusieurs leviers permettant de durer de façon plus satisfaisante dans leur métier (Lantheaume, 2016) : augmenter leur part d'autonomie et d'esprit critique dans leur activité, questionner les organisations de travail, construire de nouvelles sources de reconnaissance auprès des différents pairs, avoir le sentiment de « faire du beau travail ».
- 34 Balleux, A. & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche & formation*, 74, 101-114. DOI : 10.4000/rechercheformation.2150.
- 35 Bouchetal, T. (2017). Les transitions dans les parcours de professeurs des écoles : un vecteur de développement professionnel ? *Éducation permanente*, 212, 71-81.

- 36 Bouchetal, T. & Lantheaume, F. (2015). Approche biographique et située de parcours professionnels d'enseignants du premier degré : entre permanence et reconfiguration identitaires. *Le Sujet dans la Cité*, 6, 81-91.
- 37 Denis, M-L. (2014). La mobilité professionnelle des enseignants du premier degré vers les postes de réseaux d'aides. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66, 143-160.
- 38 Dutercq, Y. & Maleyrot, E. (2016). Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : un outil de transformation de l'école ? *Notes du CREN*, 24.
- 39 Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- 40 Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle – Une histoire de la pédagogie*. Paris, France : éditions Fabert.
- 41 Kaddouri, M. (2017). Une grille pour analyser les enjeux identitaires des situations de transition. *Éducation permanente*, 212, 121-136.
- 42 Lantheaume, F. (2016). *Comment les enseignants durent-ils dans le métier ? Usure, adaptation, épreuves et ressources* (Rapport de recherche, Laboratoire Éducation Cultures Politiques, Université Lumière Lyon 2).
- 43 Lantheaume, F. & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris, France : PUF.
- 44 Magogeat, Q. (2017a). Le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : un dispositif professionnalisant ? *Savoirs*, 44, 67-81. <https://doi.org/10.3917/savo.044.0067>.
- 45 Magogeat, Q. (2017b). Travailler à plusieurs : des injonctions aux incertitudes enseignantes. Exemple du dispositif « Plus de maîtres que de classes ». *Spirale*, 60, 139-149.
- 46 Maleyrot, E. (2017). Le travail partagé dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : contrastes des formes de collaboration et des dynamiques professionnelles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50, 31-55. <https://doi.org/10.3917/lsdle.503.0031>.
- 47 Mayen, P. & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation ». *Savoirs*, 1, 13-53. <https://doi.org/10.3917/savo.001.0013>.
- 48 Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- 49 Payet, J.-P. (1997). Le “ sale boulot ”, division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31. <https://doi.org/10.3406/ar.1997.2089>.
- 50 Picard, P. (2015). *Plus de maîtres que de classes : la mise en œuvre dans le département du Rhône* (Rapport remis à la DEPP, Centre Alain Savary, Ifé-ENS de Lyon).
- 51 Quinson, E. (2004). *Quitter la classe. La mobilité professionnelle en cours de carrière des enseignants du premier degré, épreuve cruciale individuelle et analyseur du groupe professionnel*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- 52 Toullec-Théry, M. (2015). *Quelles incidences sur les apprentissages ont les formats d'intervention des enseignants quand ils travaillent à deux ?* (Texte pour le comité national « Plus de maîtres que de classes »).

- 53 Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>.

ANNEXES

Guide d'entretien

Enquête « Motifs d'engagements et retours d'expérience des maîtres supplémentaires »

Le guide d'entretien a été élaboré à partir des réponses apportées à un questionnaire préalablement diffusé auprès de maîtres supplémentaires réunis au sein d'un groupe Facebook dédié au dispositif « Plus de maîtres que de classes ». Une large partie des questions provient de l'analyse des résultats issus des questionnaires et vise particulièrement la compréhension d'une thématique qui a émergé durant l'analyse, relative aux apprentissages en situation de travail au contact de pairs.

Données sociodémographiques et parcours de l'enseignant

- Sexe
- Âge
- Lieu de résidence / Département
- Parcours
- Ancienneté dans le métier / dans l'école / en tant que maître supplémentaire
- Conjoint (profession) / Enfants (âge, scolarité, etc.)

Mise en œuvre du dispositif « Plus de maîtres que de classes » à l'échelle de l'école

- Type d'école (Éducation prioritaire / École rurale)
- Cycle(s) d'intervention
- Mise en œuvre et choix pour l'emploi du temps du maître supplémentaire
- Formation(s)
- Modalités de travail à plusieurs enseignants

Développement professionnel

- Première question qui porte spécifiquement sur la réponse développée par le maître supplémentaire dans le questionnaire et qui justifie l'entretien (faire réagir l'enseignant à ce qu'il a écrit)
- Outils / astuces / objets / savoirs transmis/ compétences (postures, gestes...)
- Modalités de transmission : source / contexte en situation de travail / circulation du savoir (entre pairs ?) / motifs
- Difficultés / ressources
- Critères de l'enseignant quant à la perception de son développement professionnel

NOTES

1. Collection *Lectorino-Lectorinette* de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, Éditions Retz.

RÉSUMÉS

Cet article étudie les motifs d'enseignants pour s'engager dans le dispositif « Plus de maîtres que de classes ». À partir d'une enquête par questionnaire et entretien, il est possible de comprendre les conséquences de ce choix sur leur trajectoire professionnelle. L'analyse montre que cette orientation repose sur des besoins propres, en lien avec l'exercice du métier, au-delà des intentions premières du dispositif pensé initialement pour lutter contre les difficultés scolaires des élèves. Les maîtres supplémentaires témoignent d'opportunités de développement professionnel (travail à plusieurs, apprentissage en situation) alors même que la pérennité du dispositif est questionnée, alimentant ainsi un sentiment de transition professionnelle inaboutie.

This article deals with the motivations of teachers to engage in the “Plus de maîtres que de classes” plan. Based on a questionnaire and interviews, it is possible to understand the consequences of this choice on their career path. The analysis shows that this decision is based on specific needs related to the practice of the profession, beyond the first intentions of the plan originally thought to struggle against students' educational difficulties. The additional teachers testify that there are opportunities for professional development (working in pairs, learning in working situations) even though the sustainability of the system is questioned, which conveys a feeling of a professional transition that has not been achieved.

INDEX

Keywords : career path, additional teacher, professional development, professional transition, plan

Mots-clés : trajectoire professionnelle, maître supplémentaire, développement professionnel, transition professionnelle, dispositif

AUTEURS

QUENTIN MAGOGEAT

Maître de conférences en sciences de l'éducation
et de la formation, Université Lumière Lyon 2,
Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques. ISPEF

THIERRY BOUCHETAL

Maître de conférences en sciences de l'éducation
et de la formation, Université Lumière Lyon 2,
Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques. ISPEF